

Le rapport au savoir des élèves en transition du primaire au secondaire : une revue de littérature

Samir Ouddah, Université de Montréal, Canada

Résumé : Cette revue de littérature narrative explore le rapport au savoir (RAS) et son influence sur l'engagement des élèves, notamment à travers leurs expériences scolaires, leurs contextes sociaux et les attentes institutionnelles. Au primaire, le rapport au savoir est souvent marqué par des liens émotionnels et sociaux. En revanche, au secondaire, le RAS se concentre davantage sur la performance et l'évaluation entraînant une certaine distance au savoir chez les élèves, en particulier ceux issus de milieux populaires. Les études décrivent une évolution marquée du RAS entre le primaire et le secondaire, mais elles ne s'intéressent pas spécifiquement à la transition scolaire. Pourtant, dans de nombreuses études, le passage du primaire au secondaire est présenté comme une étape difficile à passer pour une majorité d'élèves. Comprendre plus finement l'évolution du RAS, particulièrement dans les processus interactifs à cette période, apparaît dès lors comme une piste de recherche intéressante pour prévenir le décrochage scolaire et adapter les pratiques pédagogiques.

Mots-clés : rapport au savoir; enseignement primaire et secondaire; transition au secondaire; subjectivation des élèves

Abstract : This narrative literature review explores the relationship to knowledge (RK) and its influence on student engagement, particularly through their school experiences, social contexts, and institutional expectations. In primary school, learning is often shaped by emotional and social bonds. In contrast, at the secondary level, RK becomes more focused on performance and evaluation, leading to a certain distance from knowledge among students, especially those from disadvantaged backgrounds. Studies describe a significant evolution of RK between primary and secondary school, but they do not specifically address the school transition. Yet, in many studies, the move from primary to secondary school is presented as a particularly challenging stage for students. This is why gaining a deeper understanding of the evolution of RK, especially through interactive processes during this period, offers a promising avenue for research to help prevent school dropout and adapt pedagogical practices.

Keywords: relationship to knowledge; primary and secondary education; transition to secondary school; student subjectivation

Introduction

Si le taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire en formation générale des jeunes affiche une baisse notable dans les vingt dernières années, passant de 21,9 % en 1999-2000 à 15,1 % en 2022-2023 (Institut de la statistique du Québec, 2024), cette tendance met en lumière une réalité préoccupante. Depuis 2013, la progression d'élèves qui sortent non diplômés ou qualifiés semble s'être essoufflée, avec une stagnation persistante, suivie d'une remontée marquée à partir de 2020. Bien que le taux de décrochage scolaire au Québec ait légèrement diminué en 2023, il demeure comparable à celui de 2012 (15,3 %), ce qui soulève des questions sur l'efficacité et la pérennité des mesures mises en place pour lutter contre ce phénomène. Pourquoi certains élèves s'engagent-ils plus que d'autres dans leur scolarité au secondaire ? Au cœur de cette interrogation, le concept de rapport au savoir (RAS) (Charlot, 1997) offre un éclairage pour comprendre la diversité des expériences scolaires. Il se présente comme un outil d'analyse pertinent pour interroger le sens et la valeur que les élèves attribuent aux savoirs, à l'acte d'apprendre et à l'école (Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997). Il renvoie à une construction subjective et sociale de la relation que chacun entretient avec l'école et l'acte d'apprendre (Charlot, 1997). Le RAS s'exprime à travers trois dimensions : la dimension épistémique, qui concerne le sens et la valeur attribuée au savoir, la dimension identitaire, qui renvoie à la manière dont l'élève se perçoit en tant qu'apprenant, et la dimension sociale, qui traduit l'inscription du RAS dans un contexte familial, scolaire et culturel, en fonction de son histoire, de son identité et de son environnement social. L'objectif de faire une revue de littérature narrative sur le RAS des élèves du primaire et du secondaire offre l'intérêt d'éclairer un peu plus les problématiques de l'engagement et du décrochage scolaire. Ainsi, cet article souligne, à travers les études recensées sur le RAS à l'école primaire, que les élèves s'engageraient plus par le lien avec la personne enseignante ou l'environnement scolaire (Bouko et al., 2017; Brossais, 2015; Bruliard, 2009; Charlot et al., 1992; Espinosa et Visioli, 2022; Espinosa et al., 2022; Gaspart et al., 2010; Gauthier et de Sousa Gauthier, 2001). En revanche, au secondaire, le RAS des élèves tend à se structurer autour de normes de performance et d'évaluation, suscitant un désengagement chez certains élèves, notamment ceux issus de milieux populaires (Bouzignac et al., 2018; Capdevielle-Mougnibas et al., 2012; Charlot et al., 1992; Charlot, 1999; Courtinat-Camps et al., 2011; Jellab, 2001; Lafourture et Kanouté, 2019; Stech, 2001; Therriault et al., 2011). Nous constatons que ces travaux décrivent une évolution du RAS entre les deux ordres du primaire et du secondaire, mais n'étudient pas

spécifiquement les processus interactifs, tels que celui de la transition scolaire, en jeu à ce moment de la scolarité. Dès lors, un manque de recherches sur le RAS des élèves reste à combler lorsqu'il s'agit de comprendre spécifiquement l'étape, très souvent jugée critique, de la transition scolaire du primaire vers le secondaire. Ce travail nous offrirait pourtant l'occasion de penser à des réponses pédagogiques plus proches des réalités vécues par les élèves et de mieux saisir les points d'appui sur lesquelles les pratiques pédagogiques peuvent se construire.

Méthodologie

Sans être systématique, cette revue narrative de littérature offre une vue d'ensemble des travaux, ce qui permet d'identifier des zones d'ombres dans les recherches existantes. La stratégie de recherche documentaire s'est appuyée sur l'élaboration d'un plan des concepts à rechercher à partir du syntagme « rapport au savoir » et des mots « primaire » et « secondaire », dont nous avons trouvé les synonymes (p. ex., rapports aux savoirs, relation au savoir etc.). Afin d'accéder aux sources primaires et de mener une recension de manière méthodique, nous avons procédé en trois étapes : intuitive, exploratoire et d'expérimentation (Boisvert, 2009). Les deux premières étapes, où il s'agissait de découvrir l'objet de la recension de manière globale, nous ont permis d'entrer rapidement dans l'étape d'expérimentation grâce au foisonnement des études trouvées, offrant ainsi une diversité d'approches (clinique d'orientation psychanalytique, socioanthropologique, didactique) qui a facilité l'évaluation des recherches pertinentes en relation avec le concept francophone de RAS. Dès lors, nous avons formulé une question de recension : quel est l'état des lieux des résultats majeurs des recherches sur le RAS des élèves de primaire et de secondaire? Pour répondre à cette question, la stratégie de recherche documentaire est construite à partir des étapes proposées par Fortin et Gagnon (2016). La consultation des titres et résumés de 539 articles, récoltés sur Proquest, et 292 autres sur Cairn, a permis de construire le corpus sur un ensemble de 17 articles scientifiques francophones revus par les pairs. Ces deux bases ont été retenues pour leur richesse en publications académiques spécialisées, leur couverture internationale et leur mise à jour continue. La période couverte est suffisamment large (2014-2025) pour permettre de considérer les articles phares dans la construction du concept, mais également son évolution au fil du temps. Seuls les articles considérant le RAS des élèves de primaire et de secondaire ont été conservés.

Le RAS à l'école primaire : une approche affective et relationnelle de l'apprentissage

À l'école primaire, le RAS des élèves se reflète majoritairement dans des études dont l'approche est centrée sur les aspects affectifs et relationnels de l'apprentissage (Bouko et al., 2017; Brossais, 2015; Bruliard, 2009; Charlot et al., 1992; Espinosa et Visioli, 2022; Espinosa et al., 2022; Gaspart et al., 2010; Gauthier et de Sousa Gauthier, 2001). Dans une étude inscrite dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique, Gaspart et al. (2010) se sont concentrés sur des enfants à haut potentiel (EHP) pour soutenir que ce n'est pas le savoir lui-même qui est émancipateur, mais la posture subjective de l'enfant face à celui-ci. Ainsi, trois positions subjectives au savoir apparaissent chez des EHP dans leur RAS : l'insoumission, le soucieux normatif et le discordant. *L'insoumission* désigne une posture d'élève qui rejette les normes scolaires. L'élève refuse de se soumettre aux exigences d'apprentissage perçues comme arbitraires ou peu stimulantes. L'élève *soucieux normatif* présente une posture où il cherche à masquer son désir de savoir et ses compétences pour se conformer aux attentes scolaires sans se démarquer. L'élève *discordant* présente une tension entre son désir personnel de savoir et les attentes scolaires souvent perçues comme imposées et étrangères à ses propres intérêts. Cette étude éclaire les réactions des EHP face au savoir, mais aurait tendance à restreindre le RAS à un pur produit psychologique. Pourtant, les personnes enseignantes, les familles et les pairs peuvent apparaître comme de possibles médiateurs entre le savoir et l'élève.

Empruntant également une approche psychanalytique, Gauthier et de Sousa Gauthier (2001) avaient déjà élargi le constat précédent en intégrant le contexte sociohistorique et familial comme structurant le RAS des enfants, susceptibles de générer des inégalités dès le début de la scolarité, lorsqu'ils deviennent élèves. Dans leur recherche, située en milieu populaire bahianais, les participants (des parents, des personnes enseignantes et enfants ; n = 10) sont impliqués comme groupe-chercheurs et participent à des entretiens quasi cliniques. Dans une démarche sociopoétique, les chercheurs soulignent que, dans ce contexte bahianais marqué par l'oralité, la culture écrite de l'école entre en tension avec les pratiques familiales. Dès lors, le

RAS des élèves s'ancre dans une curiosité, une recherche de renfort identitaire, un plaisir d'apprendre. La personne enseignante, médiatrice, incarne un espace de confiance, bien que les élèves ressentent un manque de pouvoir dans l'univers scolaire. Le RAS des élèves du primaire semble ici fortement imprégné culturellement.

Dans la même veine, deux études (Brossais, 2015; Espinosa et Visioli, 2022) alimentent l'idée que l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant peut influencer la manière dont celui-ci s'engage dans les apprentissages. Brossais (2015) explore, à partir d'entretiens semi-directifs, le concept de rapport à l'apprendre chez 24 enfants de 8 à 10 ans. La chercheuse met ce concept en relation avec la signification que prend l'implication de son père pour l'élève. Un « père structurant » favoriserait l'esprit de découverte et l'utilisation du langage explicatif, ainsi que le souci de la transmission, alors qu'un « père actif » serait associé au plaisir d'apprendre et à l'esprit de découverte, mais aussi à un besoin de confiance. Ainsi, une nuance apparaît dans les apports de Brossais (2015), particulièrement dans l'exploration du rôle du père et de la parole de l'enfant dans les relations école-famille. Pourtant, la parole de l'enfant est principalement entendue dans son rapport au lien paternel et laisse des zones à éclairer. En effet, le contexte scolaire joue un rôle qui paraît central dans la construction du RAS de l'élève à travers ses expériences vécues dans ses interactions quotidiennes de son environnement scolaire.

Espinosa et al. (2022) vont plus loin en interrogeant le rôle des émotions dans le RAS de deux élèves de 2^e année de primaire lors d'une séance de lecture en classe à trois voix et d'un travail de compréhension de texte. Dans une étude exploratoire écologique, la méthodologie comprenait un entretien semi-directif « ante » et des « cartes émotionnelles » utilisées par les élèves en début et en fin de séance pour indiquer leur état émotionnel. Un entretien semi-directif « post » est conduit pour discuter de leurs émotions pendant l'activité et de ce qu'ils pensent avoir appris. Les travaux d'Espinosa et al. (2022) suggèrent que les émotions ressenties peuvent influencer la manière dont les élèves s'engagent dans l'apprentissage et leur perception de leur propre réussite. Si l'engagement de l'élève peut être influencé par les émotions issues de relations subjectives, se pose alors la question de leur effet sur l'évolution du RAS au fil du temps.

Bruliard (2009) amène des éléments de réponse à cette question en proposant que les différences dans le RAS de deux élèves présentant un handicap puissent expliquer leurs trajectoires scolaires distinctes, malgré des aptitudes initiales proches et un parcours commun en Clis 1 (classe d'intégration scolaire). L'étude de cas souligne que la complexité du RAS chez les deux élèves nécessiterait de considérer les dimensions singulières qui dépassent les évaluations psychométriques. Les parcours scolaires divergents chez ces deux élèves aux aptitudes initialement similaires suggèrent l'importance du rapport à l'apprendre (Charlot, 1997).

Dès lors, nous nous rapprochons des travaux menés par Charlot et al. (1992) qui explorent le RAS d'élèves de deux classes (l'une de 1^{er} cycle et l'autre de 3^e cycle du primaire) de milieu populaire, en banlieues parisiennes. Dans une approche socioanthropologique, une méthodologie combinant observations en classe, entretiens avec les élèves, témoignages de personnes enseignantes, analyses de travaux scolaires et questionnaires de type bilan de savoir permettent d'accéder au vécu quotidien des élèves. Les résultats suggèrent qu'entre l'entrée au primaire et la fin du 3^e cycle, les évolutions du RAS sont limitées. Deux idéaux types d'élèves se dégagent. D'un côté, les élèves en difficulté, dont le RAS dépend de leur relation à la personne enseignante ; de l'autre, les « bons élèves », qui construisent un rapport plus autonome au savoir, en cherchant à lui donner du sens. La taille de l'échantillon est restreinte, mais les résultats ouvrent à une compréhension plus intégrative du RAS par rapport aux recherches susmentionnées. Le contraste entre le début et la fin du primaire révèle une certaine stabilité du RAS que l'on ne peut comprendre qu'en s'intéressant au processus même de son évolution. En effet, pourquoi un élève qui donne du sens au savoir à travers sa relation avec son enseignant ou son enseignante au primaire peine-t-il ensuite à s'en détacher pour construire un rapport plus autonome, centré sur le savoir lui-même ?

Nous trouvons cette dynamique plus clairement dans la notion de « boucle du RAS », proposée par Therriault et al. (2017) et reprise dans une étude par Bouko et al. (2017). Dans le modèle proposé par Therriault et al. (2017), le RAS de la personne enseignante et celui de la personne apprenante sont représentés comme les deux pôles d'une boucle dynamique. La circulation continue entre ces deux pôles souligne l'interdépendance et l'influence réciproque des RAS de chacun. Au centre de cette boucle se trouve une « zone de rencontre », un espace d'interaction où se tissent les liens entre les deux RAS. Trois focales

structurent cette boucle d'analyse : la première met l'accent sur le rapport au savoir de la personne enseignante (focale 1), la deuxième s'intéresse aux interactions entre la personne enseignante et l'élève (focale 2) et la troisième, enfin, se concentre sur le RAS de l'élève (focale 3). À partir de ce modèle, Bouko et al. (2017) analysent les médiations des personnes enseignantes et le développement des attitudes chez des élèves de 17 écoles primaires (222 élèves et 11 personnes enseignantes) de niveaux socioéconomiques variés, à travers l'observation non participante en classe ainsi que cinq tâches complexes réalisées individuellement et complétées par des entretiens. L'analyse exploratoire a identifié les apparitions des concepts de scénarisation, de subjectivation et de textualité dans des interactions élèves-personne enseignante et élèves-élèves.

Ainsi, l'école attendrait des élèves une attitude particulière vis-à-vis des savoirs, allant au-delà de la simple maîtrise des connaissances. La subjectivité inhérente au RAS des élèves du primaire apparaît donc comme un différentiateur et se caractériserait principalement dans des dimensions affectives et relationnelles de l'apprentissage.

Le RAS des élèves de secondaire : exigences de performance

À l'adolescence, le RAS se complexifie et se diversifie en fonction des expériences scolaires antérieures, des orientations et des interactions sociales (Bouzignac et al., 2018; Capdevielle-Mougnibas et al., 2012; Charlot et al., 1992; Charlot, 1999; Courtinat-Camps et al., 2011; Jellab, 2001; Lafortune et Kanouté, 2019; Stech, 2001; Therriault et al., 2011). D'abord, Stech (2001) met en lumière les perceptions contrastées de l'école dans le contexte tchèque. Une méthodologie combinant observations participantes en classe, entretiens semi-directifs, analyse de documents, questionnaires sociologiques et bilans de savoir auprès de 160 élèves âgés de 13 à 14 ans dans un établissement urbain permet de mettre en relief que le rapport aux autres tend à masquer le RAS épistémique (objet de savoir) ainsi que le rapport à soi. Par ailleurs, les apprentissages scolaires sont perçus comme inhérents soit à l'humain, soit aux objets (matérialité du savoir). Enfin, le rapport au temps des élèves se caractérise par un isolement du passé mis en contraste avec leur perception du présent et du futur. Ces résultats marquent une rupture avec le primaire, où le RAS s'ancre davantage dans la relation à la personne enseignante et dans une temporalité linéaire de progression, alors qu'à l'adolescence, il tend à se détacher de cette médiation relationnelle pour se recomposer autour des pairs, du présent et d'une quête d'autonomie identitaire.

Ensuite, Courtinat-Camps et al. (2011) explorent un peu plus la diversité du RAS en se centrant sur les attitudes envers l'apprentissage chez des élèves de niveau secondaire ($n = 255$), majoritairement des garçons ($n = 207$) à haut potentiel intellectuel (HPI). En recueillant et analysant les bilans de savoir de ces jeunes à l'aide d'une méthode lexicométrique, ils mettent en évidence cinq profils distincts de RAS. Ce qui retient notre attention dans cette recherche, c'est que les élèves à HPI d'une classe hétérogène auraient tendance à adopter une approche du savoir axée sur l'avenir, tandis que ceux d'une classe homogène accorderaient davantage de valeur aux apprentissages fondamentaux acquis dans le passé. Ces derniers sont associés à un profil familial où la mère est la seule fortement investie dans la scolarité de l'enfant et où l'ensemble des relations dans la famille est connoté négativement. D'autres élèves, qui développent « un rapport flou »¹ au savoir, sont plutôt associés au profil familial dans lequel les deux parents sont fortement investis et où règne une harmonie familiale. Avec 195 bilans exploitables, dont ceux de 39 filles (20 %) et 156 garçons (80 %), les résultats tirés des bilans reflètent probablement davantage les profils et dynamiques des garçons à HPI, et sont moins généralisables aux filles à HPI. Néanmoins, l'étude remet en question l'idée d'une population à HPI homogène et souligne, là encore, l'influence du contexte scolaire et familial sur la construction singulière du RAS. À nouveau, le rapport au temps apparaît comme un vecteur important dans la construction du RAS, particulièrement au sujet des apprentissages.

Le RAS est aussi étudié par Capdevielle-Mougnibas et al. (2012) à travers les différences d'attitude face à l'apprentissage observées chez des élèves apprentis et des élèves de lycée professionnel en France. Les auteurs s'appuient sur l'analyse de bilans de savoir rédigés par 346 jeunes. L'étude comparative révèle que les apprentis sont plus orientés vers l'autonomie et l'indépendance. Ces élèves privilégièrent des savoirs pratiques, tandis que les élèves de lycée s'appuient davantage sur les contextes scolaire et familial et

¹C'est-à-dire caractérisé par un discours dans lequel les apprentissages sont exprimés de manière générique et imprécise.

envisagent l'avenir professionnel à plus long terme. En utilisant une analyse lexicométrique, cette recherche met en lumière des hétérogénéités importantes au sein de la formation professionnelle initiale. Dès lors, nous notons que le RAS des jeunes aurait des effets sur leurs choix d'orientations. L'étude soulève la question de la manière dont les choix d'orientation se construisent au fil du temps. C'est aussi l'intérêt porté par Bouzignac et al. (2018) qui se sont interrogés sur la diversité des significations que les élèves de niveau secondaire, en France, donnent à leur orientation vers la 3e préparatoire aux formations professionnelles² (3e PFP), souvent associées aux élèves en difficulté. Ils s'intéressent particulièrement à la manière dont leurs expériences scolaires passées influencent leur perception de l'orientation. À travers une enquête auprès de 199 élèves de secondaire, dont 61,3 % de garçons (n = 122) et 38,7 % (n = 77) de filles âgés entre 14 ans et 16 ans, l'étude rapporte plusieurs profils d'élèves en fonction de leur engagement et du sens qu'ils donnent à leur orientation. 45,2 % (n = 90) des élèves s'orientent en 3e PFP de manière alternative au collège, 33,7 % (n = 67) s'orientent pour continuer leur scolarité et apprendre un métier intéressant et 21,1 % (n = 42) des élèves subissent leur orientation et souhaitent sortir de l'école, voyant une valorisation dans le monde professionnel. Cette dernière étude s'inscrit dans la continuité des précédentes en montrant, elle aussi, comment les expériences scolaires passées, les contextes sociaux et les projections vers l'avenir participent à la construction du RAS et influencent les choix d'orientation des élèves. Le RAS donne du sens aux choix d'orientation des élèves vers la 3e PFP. Pour autant, donner du sens à ses choix d'orientation permet-il aux élèves de réussir leur transition scolaire?

Cet intérêt pour les évolutions possibles apparaissait déjà en filigrane dans une étude de Charlot et al. (1992) qui se centre sur l'évolution du RAS entre la 6^e et la 3^e en France, en milieu défavorisé, en articulant les premier et second cycles du secondaire. L'enquête repose sur l'analyse de 162 bilans rédigés par les élèves à la fin de la 6^e et de la 3^e, ainsi que sur 22 entretiens semi-directifs complémentaires. L'approche méthodologique mêle analyses qualitatives et quantitatives pour dégager trois idéaux types épistémiques : les élèves désignés comme « les autres » ou « ceux qui traînent », ceux pour qui « apprendre, c'est travailler », les « sérieux », et enfin, les « intellectuels ». Cette recherche met en lumière l'imbrication des processus identitaires et épistémiques dans la construction du RAS au secondaire. Pour plusieurs élèves, l'école n'a de sens que par rapport à un métier ou à un avenir envisagé. L'absence de valeur accordée au savoir accompagne la perception de l'école uniquement comme un moyen d'insertion professionnelle. L'engagement scolaire se révèle alors comme une expérience à la fois subjective et objective, où se jouent le sens de l'apprentissage et ses dimensions sociales. Toutefois, les résultats soulignent aussi la difficulté, pour les élèves, de percevoir l'évolution de leur RAS, souvent enfermé dans une dichotomie réussite-échec.

Dans le prolongement, Charlot (1999) mène une recherche approfondie auprès d'élèves de lycées professionnels (LP), en se centrant sur une population en difficulté scolaire. L'enquête repose sur 533 bilans de savoirs et 200 entretiens semi-directifs réalisés dans 35 classes. L'analyse révèle que la question centrale qui domine les préoccupations des élèves est la relation aux autres. Le RAS y apparaît souvent de manière floue, c'est-à-dire que les élèves se conforment au fonctionnement de l'école sans donner du sens aux savoirs qu'ils y abordent. Par ailleurs, la sphère professionnelle est peu investie, mais explicitement évoquée. L'orientation en LP, souvent subie, est néanmoins perçue comme une seconde chance pour certains. Sur le plan identitaire, les élèves font l'expérience d'une forme de domination sociale et scolaire qui influence leur RAS.

À l'inverse, Jellab (2001) sonde le sens que des élèves de LP donnent à leurs apprentissages à travers 40 entretiens. L'auteur remet en question l'idée d'une simple « domination scolaire » subie par ces élèves. Pour Jellab (2001), leur expérience est complexe et influencée par leur rapport subjectif au savoir. L'étude analyse comment ce rapport se construit à l'intersection de leur histoire personnelle et du contexte spécifique du LP. En étudiant les interactions avec les personnes enseignantes, les pairs et la famille, ainsi que la perception des savoirs théoriques et pratiques, l'étude vise à comprendre comment les élèves s'approprient et donnent du sens à leur parcours scolaire et à leur future identité professionnelle. Cette recherche présente l'originalité d'une analyse qualitative longitudinale et transversale. Le sens des apprentissages peut être compris à travers les liens qui existent entre l'expérience scolaire et l'expérience sociale des élèves. Dans ce

² La 3^e PFP, en France, correspond à la quatrième année du collège (niveau secondaire inférieur) dans une visée d'orientation à la formation professionnelle au lycée. Pour situer ce niveau à l'international, il est approximativement équivalent à la 3^e année du secondaire au Québec et à la 9^e année scolaire dans le système canadien anglophone.

contexte, l'enseignement en LP, qui combine les dimensions scolaire et professionnelle, soulève la question de la manière dont les élèves cherchent à articuler ces différents types de savoirs et, potentiellement, à construire une forme de professionnalisation.

Toujours dans une approche interactionniste, Lafortune et Kanouté (2019) présentent une recherche qualitative explorant le vécu social et scolaire de quatre jeunes d'origine haïtienne en situation de décrochage scolaire dans des écoles de milieux populaires à Montréal. Elles mènent des entretiens biographiques approfondis qui visent à retracer le parcours de vie des jeunes en mettant en lumière les événements marquants, les expériences personnelles et les significations qu'ils leur attribuent. L'analyse de leur rapport à l'école et au savoir met en lumière des difficultés précoce, des contextes familiaux complexes, et un sentiment d'ennui et de désengagement face à l'apprentissage. Ces deux dernières recherches (Jellab, 2001; Lafortune et Kanouté, 2019) viennent cibler les failles laissées précédemment en s'intéressant à l'expérience interactive des élèves dans leur contexte sociofamilial et scolaire. Néanmoins, une zone d'ombre subsiste toujours lorsqu'il s'agit de comprendre le processus de transition scolaire et ses effets sur le RAS des élèves, arrivés au secondaire.

Therriault et al. (2011) s'y intéressent de manière inédite, particulièrement à travers les perceptions des élèves du primaire et du secondaire concernant l'expérience du redoublement et son influence sur leur succès scolaire. Les chercheurs analysent comment cette influence affecte leur RAS en utilisant une méthode mixte. Des analyses quantitatives de données recueillies à partir de 31 entretiens semi-structurés permettent d'avancer que, bien que certains élèves aient une perception positive de leur année de redoublement, cette mesure ne se traduit pas nécessairement en une amélioration des difficultés, entre autres dû aux effets négatifs sur leur RAS et leur motivation, particulièrement au secondaire. La compréhension des effets du redoublement sur le RAS des élèves à partir de leurs expériences scolaires nous renseigne sur les effets de cette pratique lors de la transition scolaire au secondaire. Qu'en est-il pour les élèves qui, même s'ils ne montrent pas de difficultés particulières, vivent aussi ce moment parfois difficilement ?

Le RAS des élèves du secondaire se caractérise, entre autres, par une grande hétérogénéité liée aux expériences scolaires passées, aux contextes sociaux et familiaux ainsi qu'aux enjeux d'orientation (Bouzignac et al., 2018; Capdevielle-Mougnibas et al., 2012; Charlot, 1999; Jellab, 2001; Lafortune et Kanouté, 2019)

Discussion des résultats : des constats éclairants, mais des processus à explorer

Les études recensées enrichissent les connaissances sur le RAS des élèves du primaire et du secondaire. Elles nous éclairent sur les processus psychologiques et sociaux en jeu dans les expériences scolaires des élèves. Pourtant, les recherches spécifiques sur les effets de la transition scolaire du primaire vers le secondaire sur le RAS des élèves semblent manquer dans le panorama des recherches identifiées.

Des évolutions du RAS marquées entre le primaire et le secondaire sont perceptibles chez les élèves, mais ces continuités et ruptures restent à interroger plus en profondeur. En effet, la transition primaire-secondaire apparaît en filigrane comme un moment qui exerce une influence sur le RAS des élèves (Bouko et al., 2017; Bouzignac, 201; Charlot, 1992; Lafortune et Kanouté, 2019). Le passage au secondaire représente une rupture importante dans les dynamiques d'apprentissage (Lafortune et Kanouté, 2019) et plusieurs facteurs influencent cette évolution, notamment les origines socioéconomiques (Bautier et Rochex, 2002; Buisson-Fenet et Landrier, 2008; Charlot et al., 1992), les parcours scolaires (Bouzignac et al., 2018) et les émotions, qui jouent un rôle central dans la manière dont les élèves investissent ou rejettent les savoirs (Espinosa et Visioli, 2022). Ainsi, le RAS évolue différemment selon le niveau de scolarité, mais il apparaît que l'expérience singulière, personnelle, sociale et scolaire des élèves, vécue à cette période de transition intermédiaire, n'a pas fait l'objet de suffisamment de recherches spécifiques visant à comprendre ses effets sur le RAS. Seuls Therriault et al. (2011) se sont intéressés aux effets du redoublement lors du passage au secondaire.

Bien que certaines études analysent les interactions (Bouko et al., 2017; Jellab, 2001) ou s'intéressent à la médiation de l'adulte pour comprendre le RAS (Brossais, 2015; Espinosa et Visioli, 2022; Espinosa et al., 2022; Gauthier et de Sousa Gauthier, 2001), elles ne nous permettent que partiellement de saisir les processus

actifs du RAS, notamment à travers « la boucle du RAS » (Therriault et al., 2017). Charlot et al. (1992) ont d'ailleurs souligné que l'évolution du RAS entre l'entrée et la sortie du secondaire ainsi que la difficulté, pour les élèves, de percevoir son évolution, sont souvent exprimées dans une dichotomie réussite-échec. Ainsi, un vide demeure pour comprendre pourquoi les élèves de secondaire ne nuancent pas l'évolution de leur RAS arrivés au secondaire et pourquoi ils se retrouvent parfois à perdre le sens de ce qu'ils apprennent. Le changement brusque ainsi que les pertes de repères symboliques et identitaires soudains viendraient mettre en doute l'efficacité des manières d'accompagner les élèves et des pratiques pédagogiques qu'elles impliquent. Dès lors, cette zone floue (Therriault et al., 2017) où se rencontre le RAS de l'élève et celui de la personne enseignante semble nécessaire à sonder.

Conclusion

En contexte d'enseignement primaire, les élèves s'engagent souvent dans les savoirs à travers le lien avec la personne enseignante ou l'environnement scolaire, privilégiant ainsi les dimensions affectives et relationnelles (Brossais, 2015; Bruliard, 2009; Charlot et al., 1992; Espinosa et Vissioli, 2022; Espinosa et al., 2022; Gaspart et al., 2010; Gauthier et De Sousa Gauthier, 2001). À l'inverse, au secondaire, le RAS tend à se structurer davantage autour d'attentes explicites de performance et d'évaluation, tournées vers une orientation professionnelle (Bouzignac et al., 2018; Charlot, 1999; Jellab, 2001; Lafourture et Kanouté, 2019). Les élèves oscillent souvent entre une recherche de sens en lien avec l'avenir professionnel et un rapport flou ou distancié au savoir, influencé par les interactions sociales et les tensions identitaires, pouvant générer un désengagement chez certains élèves, notamment ceux issus de milieux populaires.

Les processus de subjectivation du RAS, c'est-à-dire la construction identitaire et l'évolution du sens donné au savoir et à l'apprentissage, semblent souvent décrits rétrospectivement, sans être réellement captés dans leur construction progressive et active en classe. Les études recensées sur le RAS en contexte scolaire permettent de constater des évolutions marquées entre le primaire et le secondaire, mais elles ne rendent pas compte des processus actifs par lesquels ces transformations s'opèrent. Les études reposent majoritairement sur des constats comparatifs des typologies de RAS des élèves. Or, peu d'approches adoptent une perspective permettant de suivre les trajectoires individuelles et de comprendre les interactions dans les expériences scolaires des élèves (Bouko et al., 2017; Jellab, 2001; Therriault et al., 2017) qui influencent l'évolution de leur RAS (Lafourture et Kanouté, 2019). Mener des recherches à ce sujet pourrait pourtant nous informer sur la nature de la rupture, parfois soudaine, avec laquelle les élèves vivent ces changements lorsqu'ils arrivent au secondaire, sur leurs effets, leur sens, ainsi que sur les stratégies adoptées pour y faire face.

RÉFÉRENCES

- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (2002). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Bordas.
- Boisvert, D. (2009). Compétences informationnelles et accès à l'information. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 89-108). Presses de l'Université du Québec.
- Bouko, C., Robin, F. et Van Lint, S. (2017). Analyse de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et celui de l'enseignant à l'école primaire. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (p. 33-46). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.therr.2017.01.0033>
- Bouzignac, V., Capdevielle-Mougnibas, V. et de Léonardis, M. (2018). Diversité du sens de l'orientation des collégien(ne)s orienté(e)s vers la 3e préparatoire aux formations professionnelles (3e PFP) : le rôle de l'expérience scolaire antérieure. *Pratiques psychologiques*, 24(4), 403-425. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.12.002>
- Brossais, E. (2015). Implication paternelle et rapport à l'apprendre d'enfants de 8-10 ans. *Bulletin de psychologie*, 537(3), 193-204. <https://doi.org/10.3917/bupsy.537.0193>
- Bruliard, L. (2009). Des élèves de Clis 1 et leur rapport au savoir : quelques pistes de réflexion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45(1), 175-184. <https://doi.org/10.3917/nras.045.0175>
- Buisson-Fenet, H. et Landrier, S. (2008). Être ou pas? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une «prépa ZEP» de province. *Éducation et Sociétés*, 21(1), 67-80. <https://doi.org/10.3917/es.021.0067>
- Capdevielle-Mougnibas, V., Garric, N., Courtinat-Camps, A. et Favreau, C. (2012). Formes du rapport au savoir chez des apprentis et lycéens professionnels de niveau V : approche comparative. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(2), 94-100. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.09.003>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. A. Colin.
- Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M. et Prêteur, Y. (2011). Formes du rapport au savoir chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59(6), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.11.003>
- Espinosa, G., Grand'Haye, A. et Dejaiffe, B. (2022). Étude écologique exploratoire des émotions et de leur rôle dans le rapport au savoir de deux élèves de 2^e année d'école élémentaire lors d'une séance en lecture et compréhension de texte : enjeux, difficultés et premiers résultats de recherche. *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7383>
- Espinosa, G. et Visioli, J. (2022). Les émotions et le rapport au savoir de l'élève. *Administration et Éducation*, 176(4), 49-56. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0049>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaspard, J.-L., Courtinat-Camps, A. et Crabié, J.-P. (2010). Haut potentiel : position subjective et rapport au savoir. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58(5), 327-332. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.01.005>
- Gauthier, J. et de Sousa Gauthier, L. (2001). Le rapport au savoir comparé d'élèves, de parents et d'enseignants d'écoles de périphérie à Salvador de Bahia (Brésil)—Étude sociopoétique. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales* (p. 69-89). Anthropos.

- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Sorties sans diplôme ni qualification au secondaire*. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/15-29-ans/theme/education/sorties-sans-diplome-ni-qualification-au-secondaire>
- Jellab, A. (2001). Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique. *L'Homme et la Société*, 139(1), 83-102. <https://doi.org/10.3917/lhs.139.0083>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2019). Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un bad trip. *Éducation et francophonie*, 47(1), 131-148. <https://doi.org/10.7202/1060851ar>
- Stech, S. (2001). Qu'est-ce que l'apprendre signifie pour les élèves tchèques ? Bilans de savoir au début des années 1990. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales* (p. 47-67). Anthropos.
- Therriault, G., Bader, B. et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. <https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (2017). Introduction. La « circulation » du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant : une piste encore peu explorée.... Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent. (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (p. 7-20). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.therr.2017.01.0007>